



Original Article

Student's Non-verbal Behavior in the Classroom and Their Relation with Academic Interest and Achievement

Dinh Thi Thu Trang*, Le Huong Ly,
Nguyen Thi Hoai Phuong, Tran Van Cong

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 20 April 2023

Revised 23 May 2023; Accepted 14 June 2023

Abstract: Previous findings by Köprülü (2014) indicated that at least 75% of communication taking place in the classroom was non-verbal behavior; besides, nonverbal messages were supposed to reflect what an individual was actually thinking and feeling more accurately. Based on this specific function, the present study explores the relation between students' nonverbal classroom behaviour and academic interest and achievement. Two hundred eighty-eight students from Vietnam National University and other universities participated in this study. Questionnaire survey and observation were the primary methods used. The results showed a low positive correlation between students' frequency of nonverbal behavior in the classroom and their learning interests. However, students' learning interest explained 18% of the variation of their gestures relating to a sitting posture, in which two variables named positive emotion and assignment completion contributed significantly to the regression model. This finding suggested that the lecturers could rely on students' behaviors, such as sitting with their back straight, looking at the lecturer, and nodding, to determine students' academic interests during class.

Keywords: Behavior, gesture, nonverbal, interest, achievement, learning, university student, etc.

* Corresponding author.

E-mail address: trangthudinht1410@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4784>

Hành vi không lời trong lớp học của sinh viên và mối quan hệ với hứng thú và kết quả học tập

Đinh Thị Thu Trang*, Lê Hương Ly,
Nguyễn Thị Hoài Phương, Trần Văn Công

*Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội,
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 20 tháng 4 năm 2023

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 5 năm 2023; Chấp nhận đăng ngày 14 tháng 6 năm 2023

Tóm tắt: Phát hiện trước đây của Köprülü (2014) đã cho thấy rằng có ít nhất 75% các giao tiếp diễn ra trong lớp học là hành vi giao tiếp không lời; ngoài ra, những thông điệp phi ngôn ngữ cũng được cho là phản ánh trung thực hơn những gì mà một người đang thực sự suy nghĩ và cảm nhận. Dựa vào chức năng đặc biệt này, nghiên cứu của chúng tôi được thực hiện nhằm khám phá mối quan hệ giữa hành vi không lời trong lớp học của sinh viên với hứng thú và kết quả học tập của họ. 288 sinh viên của Đại học Quốc gia Hà Nội và một số trường đại học khác đã tham gia vào nghiên cứu này. Điều tra bằng bảng hỏi và quan sát là hai phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng. Kết quả chỉ rằng có mối liên hệ mức độ thấp giữa tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời trong lớp học với hứng thú học tập của sinh viên. Tuy nhiên, hứng thú học tập giải thích được 18% sự biến thiên của các cử chỉ về tư thế ngồi ở sinh viên nói riêng, trong đó, cảm xúc tích cực và hoàn thành nhiệm vụ là hai nhân tố có đóng góp có ý nghĩa. Phát hiện này gợi ý rằng giảng viên có thể dựa vào các hành vi như ngồi thẳng lưng, nhìn giảng viên và gật đầu để nhận định về mức độ hứng thú học tập của sinh viên trong giờ học.

Từ khóa: Hành vi, cử chỉ, không lời, hứng thú, thành tích, học tập, sinh viên,...

1. Mở đầu

Hứng thú học tập của sinh viên được định nghĩa là một trải nghiệm về nhận thức và tình cảm tích cực tạo ra sự chú ý trực tiếp đến một hoạt động hay đối tượng nào đó [1]. Cho đến nay, có hai loại hứng thú chính được đề cập đến trong các nghiên cứu về giáo dục: hứng thú phụ thuộc vào bối cảnh và hứng thú cá nhân (hay còn gọi là sở thích cá nhân). Hứng thú phụ thuộc vào bối cảnh bao gồm 04 thành tố là: đặc điểm của cấu trúc giảng dạy, bối cảnh của cá nhân người học, các vấn đề được nêu lên trong quá trình học tập và giá trị mang lại. Trong khi đó, hứng thú cá nhân bao gồm: sự tham gia, quá trình học tập, điểm số, các khóa học (sẽ học)

trong tương lai và các dự định cá nhân [2]. Tuy nhiên, cho dù là hứng thú phụ thuộc vào bối cảnh hay hứng thú cá nhân thì chúng đều là một hình thức phục vụ chức năng tự điều chỉnh, hứng thú là một nguồn năng lượng và giúp định hướng có vai trò quan trọng trong việc duy trì sự tham gia của sinh viên vào các hoạt động của lớp học [3]. Không chỉ vậy, hứng thú học tập còn là một trong những yếu tố dự báo đáng kể đối với thành tích học tập của người học. Kết quả nghiên cứu trên 872 sinh viên đại học ở Indonesia khi thực hiện phân tích mô hình hồi quy đã chứng minh rằng hứng thú học tập có thể giúp xác định kết quả học tập, những sinh viên có hứng thú học tập cao hơn có cơ hội lớn hơn để có được thành tích học tập tốt hơn [4]. Một số nghiên cứu trước đó cũng đã khẳng định mối quan hệ giữa hai yếu tố này, chẳng hạn như Ahinful và cộng sự (2019), Fallan và Opstad (2014), Garkaz và cộng sự (2011) [5-7]. Nghiên

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: trangthudinhtthi1410@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4784>

cứu của Ahinful đã nhận định thêm rằng khi có hứng thú với một môn học nhất định, sinh viên sẽ có nhiều khả năng đọc các tài liệu học tập nâng cao và điều này giúp cải thiện kiến thức học tập của họ nhờ sự hiểu biết sâu sắc hơn [5].

Đề có thể nhận biết được mức độ hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học một cách nhanh chóng và trực tiếp nhất nhằm có những điều chỉnh kịp thời, đòi hỏi giảng viên cần có sự nhạy cảm và quan sát tốt các biểu hiện và hành vi khác nhau của người học trong quá trình này. Một trong những cách hiệu quả giúp giảng viên nhận biết được mức độ hứng thú của sinh viên trong lớp học có thể kể tới các hành vi không lời, cụ thể là các hành vi ngôn ngữ không lời. Hành vi phi ngôn ngữ bao gồm các biểu hiện tinh tế trên khuôn mặt, ngôn ngữ cơ thể, sự đung chạm, âm điệu giọng nói và khoảng cách giữa các cá nhân thường được dùng trong thuật ngữ tâm lý học. Giao tiếp không lời đề cập đến việc gửi và nhận suy nghĩ và cảm xúc thông qua hành vi không lời [8]. Barati (2015) cho rằng giáo viên có thể hiểu được sinh viên của mình trong quá trình giảng dạy bằng cách quan sát các hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của họ, chẳng hạn như nét mặt cho biết người học có đang hiểu bài hay không. Một số hành vi rõ ràng khác gồm ánh mắt, sự động chạm, giọng nói hay những thông điệp ít rõ ràng hơn như trang phục, tư thế và khoảng cách không gian [9]. Hơn nữa, nghiên cứu của Köprülü còn cho thấy, có ít nhất 75% các giao tiếp diễn ra trong lớp học là hành vi giao tiếp không lời [10]. Phát hiện trước đây đã chỉ ra rằng, ngôn ngữ có lời chỉ thể hiện 7% nội dung thông điệp trong quá trình giao tiếp, trong khi đó hành vi ngôn ngữ không lời chiếm 55% nội dung thông điệp [11]. Do đó, nếu có sự bất đồng giữa thông điệp có lời và không lời, thì hành vi ngôn ngữ không lời sẽ được xem là đáng tin cậy hơn. Ngoài ra, tính hợp lệ và độ tin cậy của thông điệp bằng lời được kiểm tra bằng các hành động trong hành vi ngôn ngữ không lời. Nếu tồn tại sự khác biệt, hành vi ngôn ngữ không lời sẽ quyết định đến nội dung mà thông điệp đó đang truyền tải. Vì vậy, những thông điệp phi ngôn ngữ phản ánh trung thực hơn những gì mà một người đang thực sự suy nghĩ và cảm nhận [12].

Các nghiên cứu hiện tại chủ yếu tập trung vào mối quan hệ giữa hành vi cử chỉ không lời của giáo viên với thành tích học tập hoặc hứng thú học tập của học sinh, sinh viên [13-18], chưa có nghiên cứu nào tại Việt Nam tìm hiểu về mối quan hệ giữa các hành vi giao tiếp không lời và hứng thú học tập trên cùng một chủ thể là người học. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm xác định mối quan hệ giữa hai đối tượng này; đồng thời, tìm hiểu về các đặc điểm và biểu hiện của hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học, và các thành tố của hứng thú học tập ở sinh viên tại Việt Nam; từ đó, có những gợi ý cho giảng viên trong quá trình dạy học để nhận diện mức độ tham gia, yêu thích của sinh viên đối với học phần thông qua các hành vi cử chỉ không lời.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu về giao tiếp không lời của sinh viên trong lớp học

Giao tiếp của con người tích hợp các khía cạnh giao tiếp bằng lời và không lời. “Hành vi giao tiếp không lời” bao gồm tất cả các khía cạnh biểu đạt không có nội dung lời nói, lời nói, ngôn ngữ nói và/hoặc viết. Nó bao gồm các khía cạnh liên quan đến thị giác và thính giác - nét mặt, cử chỉ, ngôn ngữ cơ thể, tư thế, chuyển động, giọng nói và cao độ của giọng nói (không bao gồm nội dung của lời nói), trang phục, ngoại hình và cả các hành vi tương tác giữa các cá nhân (ví dụ: không gian cá nhân, sự đung chạm,...) và đặc điểm của bối cảnh và môi trường [19]. Hành vi giao tiếp không lời đóng một vai trò quan trọng trong quá trình Giáo dục [15] khi $\frac{2}{3}$ và ít nhất 75% các giao tiếp diễn ra trong lớp học là hành vi giao tiếp không lời [10]. Trong một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng chỉ có 7% các thông điệp được gửi đi bằng ngôn ngữ có lời, trong khi đó 93% được truyền tải qua nét mặt (55%) và 38% với ngữ điệu khi nói [20] hay giao tiếp phi ngôn ngữ có tác động tích cực đáng kể đến thành tích học tập môn tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai khoa tin học STMIL Bina Magelang [21]. Thêm vào đó, có bằng chứng đã chỉ ra rằng sự chú ý của sinh

viên là một yếu tố quan trọng để đánh giá sự tham gia và mức độ hiệu quả học tập của họ trong lớp học [22]. Một số nghiên cứu cho thấy các nhóm hành vi về ngôn ngữ không lời thường được sinh viên thực hiện trong quá trình học tập, có thể kể tới: khoảng lặng, giao tiếp bằng mắt, chuyển động cơ thể (chuyển động mắt, chuyển động đầu, biểu hiện khuôn mặt, chuyển động cơ thể và cử chỉ tay), tông giọng và cao độ của giọng nói, không gian cá nhân, các cử chỉ chạm và vẻ bề ngoài [14] hay hành vi ngôn ngữ không lời của sinh viên trong quá trình học tập ngoại ngữ trong nghiên cứu năm 2014 đã chỉ ra 03 nhóm thường thấy ở sinh viên, bao gồm: không gian cá nhân, tư thế của sinh viên trong lớp học và chuyển động mắt [23]. Hành vi ngôn ngữ không lời là một phần không thể thiếu trong giảng dạy, đặc biệt là trong các lớp học giảng dạy ngoại ngữ do những thông điệp phi ngôn ngữ phản ánh trung thực hơn những gì mà một người đang thực sự suy nghĩ và cảm nhận [12]. Cụ thể trong một nghiên cứu năm 2014 đã chỉ rõ chức năng của các hành vi cử chỉ không lời, cụ thể: chức năng cảm xúc (thông qua nét mặt) nhằm thể hiện tính cách, cảm xúc, suy nghĩ và thái độ của người học; chức năng biểu thị (thông qua tư thế ngồi) thể hiện vai trò xã hội và mức độ quan hệ (đồng ý hoặc không đồng ý) giữa hai người trong cuộc đối thoại; chức năng điều chỉnh các cuộc hội thoại và cấu trúc tương tác (chỉ ra những sự thay đổi của sinh viên trong quá trình học tập); chức năng minh họa trong giao tiếp: sinh viên có thể thực hiện, lặp lại, thay thế hay bổ sung hoặc nhấn giọng khi truyền đạt ý kiến (ví dụ: gật đầu thể hiện sự đồng ý) và cuối cùng là chức năng biểu tượng cho những gì sinh viên muốn biểu đạt [24].

2.2. Nghiên cứu về hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học

Hứng thú học tập của sinh viên là một trong những yếu tố bên trong ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ. Hứng thú học tập được biết đến như một điều kiện hoặc tình huống có liên quan đến mong muốn hoặc nhu cầu cá nhân. Nó cũng có thể được định nghĩa là sở thích cá nhân với cảm xúc hạnh phúc. Hứng thú học tập không

hình thành một cách tự phát, mà được hình thành thông qua sự tham gia vào các hoạt động, kinh nghiệm và thói quen khi học tập hoặc làm việc [25]. Hứng thú học tập là nguồn động lực nội tại khuyến khích sinh viên làm những điều họ mong muốn, từ đó tác động đến kết quả học tập của họ [26]. Khi tìm hiểu các vấn đề về hứng thú học tập, một vài nghiên cứu đã chứng minh được rằng sự hứng thú giúp người học tiếp thu nhiều kiến thức hơn [27]. Nhiều nghiên cứu đã tiến hành đánh giá thực trạng, biểu hiện hứng thú học tập của người học, nghiên cứu về tầm quan trọng của việc thúc đẩy hứng thú học tập, và đề ra các giải pháp nhằm thúc đẩy hứng thú học tập ở sinh viên [28-35]

Đối với các yếu tố ảnh hưởng tới hứng thú học tập của sinh viên, Phạm Thị Hồng Thái (2016) nhấn mạnh về thái độ tích cực của giảng viên đóng vai trò thúc đẩy hứng thú học tập ở người học [29]. Các nghiên cứu nước ngoài chủ yếu tập trung tìm hiểu về hứng thú theo ba khía cạnh: bản chất hứng thú, mối quan hệ giữa hứng thú và sự phát triển nhân cách, sự hình thành và phát triển hứng thú theo giai đoạn lứa tuổi [29]. Đáng chú ý, sinh viên cho rằng, vai trò của giảng viên rất quan trọng trong việc thúc đẩy hứng thú học tập ở họ [29]. Tác giả còn khẳng định, một trong các nhiệm vụ của giảng viên là tạo được hứng thú học tập cho người học thông qua việc tìm hiểu nguyên nhân ảnh hưởng đến hứng thú học tập [29].

2.3 Mối quan hệ giữa giao tiếp không lời và hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học

Hiện tại chưa có nhiều nghiên cứu chứng minh mối liên hệ chặt chẽ giữa hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ và hứng thú học tập của sinh viên mà các nghiên cứu chủ yếu phân tích về sự tác động qua lại giữa hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của giảng viên và hứng thú học tập của sinh viên hay sự thành công của bài giảng [13-18]. Hành vi ngôn ngữ không lời và hành vi tích cực của giảng viên là một trong nhiều yếu tố góp phần tạo nên hứng thú học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với môn học [13]. Giảng viên cần chú ý về hành vi giao tiếp bằng lời và hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của mình nhằm thuyết phục, giải quyết vấn đề, và tạo động lực,

hứng thú học tập cho sinh viên [17]. Một yếu tố của giảng viên, tuy nhỏ nhưng cũng có thể thu hút được thái độ học tập tích cực (hứng thú học tập) của sinh viên đó chính là vẻ bề ngoài [30]. M. Gofur (2019) nhận định, hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của giảng viên đặc biệt là các biểu cảm trên khuôn mặt tác động và có khả năng dự đoán thái độ, hứng thú học tập của sinh viên trong lớp [17].

Nhìn chung, các nghiên cứu trên tập trung đi sâu vào mối liên hệ của từng yếu tố thành phần trong hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ với hứng thú học tập, cũng như sự tác động qua lại giữa giao tiếp phi ngôn ngữ và hứng thú học tập. Tuy nhiên, đối tượng nghiên cứu chủ yếu là hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của giảng viên thay vì biểu hiện hành vi giao tiếp phi ngôn ngữ của sinh viên.

3. Tổ chức và phương pháp nghiên cứu

3.1. Tổ chức nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu cắt ngang đã được thực hiện với 5 giai đoạn chính như sau: i) Nghiên

cứ lý luận về các đặc điểm và biểu hiện của hành vi giao tiếp không lời trong lớp học và hứng thú học tập của sinh viên; ii) Thiết kế công cụ nghiên cứu gồm một bảng hỏi tự thuật về tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời trong giờ học và mức độ hứng thú học tập của sinh viên; và một bảng quan sát các hành vi cử chỉ không lời trong giờ học; iii) Chọn mẫu nghiên cứu; iv) Thực hiện khảo sát; và v) Xử lý và phân tích dữ liệu.

3.2. Đặc điểm khách thể nghiên cứu

Phương pháp chọn mẫu thuận tiện đã được áp dụng tại 4 trường thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội và các trường đại học khác tại Việt Nam. Có tất cả 288 sinh viên từ năm nhất đến năm bốn đã tham gia vào nghiên cứu này với 104 khách thể có dữ liệu quan sát. Trong đó: có 48,6% tổng số khách thể là sinh viên nam, 51,4% là sinh viên nữ; sinh viên năm nhất chiếm 4,9%, sinh viên năm hai chiếm 17,7%, sinh viên năm ba chiếm 57,6% và sinh viên năm bốn chiếm 19,8%. Một số thông tin khác được trình bày trong bảng dưới đây:

Bảng 1. Đặc điểm khách thể nghiên cứu

		Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
Giới tính	Nam	140	48,6
	Nữ	148	51,4
Trường	Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội	89	30,9
	Trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội	35	12,2
	Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội	32	11,1
	Trường Đại học Luật, Đại học Quốc gia Hà Nội	26	9
	Khác	106	36,8
Sinh viên năm	Năm nhất	14	4,9
	Năm hai	51	17,7
	Năm ba	166	57,6
	Năm bốn	57	19,8

Điểm trung bình tích lũy kết quả học tập (GPA)	<2,0	2	0,7
	2,0 - 2,49	10	3,5
	2,5 - 3,19	124	43,1
	3,2 - 3,59	126	43,8
	3,6 - 4,0	26	9

3.3. Phương pháp nghiên cứu

Điều tra bằng bảng hỏi và quan sát là hai phương pháp chính được sử dụng trong nghiên cứu này. Một bảng hỏi tự thuật bao gồm 80 item đo lường các hành vi cử chỉ không lời và hứng thú học tập của sinh viên đã được gửi đến 288 sinh viên thông qua Google Form. Thời gian trung bình cho việc hoàn thành phiếu là 10 đến 15 phút. Trong khi đó, 120 sinh viên cũng được chọn ngẫu nhiên từ 4 trường của Đại học Quốc gia Hà Nội để tiến hành quan sát vào các khung giờ từ 7 h sáng đến 7 h tối. Thời gian quan sát diễn ra trong vòng hai tuần từ ngày 06/02/2023 đến 21/02/2023. Mỗi giờ học, một quan sát viên thực hiện quan sát 02 khách thể trong một phiên 45'. Trước khi gửi phiếu và tiến hành quan sát, nhóm nghiên cứu đã có được sự đồng thuận của khách thể và sự cho phép của giảng viên các lớp học phần.

Dữ liệu quan sát đã được mã hoá và chuyển sang dạng bảng kiểm thành các cử chỉ không lời cụ thể của sinh viên. Sau đó, toàn bộ dữ liệu được ghép lại, xử lý và phân tích trên phần mềm SPSS, phiên bản 26 với các phép thống kê gồm: phân tích nhân tố, tính tỉ lệ phần trăm, điểm trung bình, kiểm định so sánh sự khác biệt và tương quan,...

3.4. Công cụ nghiên cứu

Các công cụ được sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm: thang đo tần suất thực hiện hành vi cử chỉ không lời, mức độ hứng thú học tập của sinh viên và bảng quan sát cử chỉ không lời.

- *Thang đo tần suất thực hiện hành vi cử chỉ không lời dành cho sinh viên* được tham khảo từ nghiên cứu về hành vi giao tiếp không lời ở sinh viên trong lớp học của B. E. Barry, J. Bodenhamer và J. J. O'Brien Jr (2011). Thang

đo gốc bao gồm 7 nhóm cử chỉ là sự im lặng (Silence), giao tiếp bằng mắt (Oculesics), ngôn ngữ cơ thể (Kinesics), các đặc tính của âm thanh (Vocalics & chronemics), khoảng cách giao tiếp (Proxemics), hành vi động chạm (Haptics) và vẻ bề ngoài (Physical appearance). Dựa trên các nhóm cử chỉ này, nhóm nghiên cứu đã thiết kế 21 biểu hiện tương ứng để thiết kế thang đo tự thuật và bảng quan sát tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời trong lớp học của sinh viên. Tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA, sử dụng phương pháp Principal axis factoring, phép xoay Direct Oblimin, KMO = 0,84 ($p < 0,01$) cho thấy sự phù hợp của phân tích nhân tố. Kết quả phân tích 21 item được 5 nhân tố, trong đó có 2 item bị loại do hệ số tải nhỏ hơn 0,3 và không thuộc bất kỳ nhân tố nào. Cụ thể 5 nhân tố bao gồm: i) Cử chỉ miệng (3 item, Cronbach's alpha = 0,62); ii) Cử chỉ tay (6 item, Cronbach's alpha = 0,73); iii) Tư thế ngồi (3 item, Cronbach's alpha = 0,60); iv) Cử chỉ mắt (4 item, Cronbach's alpha = 0,72); và v) Thao tác với đối tượng (3 item, Cronbach's alpha = 0,61). Thang đo cuối cùng gồm 19 item có độ tin cậy Cronbach's alpha = 0,85.

- *Thang đo hứng thú học tập của sinh viên* được tham khảo từ hai nghiên cứu tại Việt Nam của tác giả Dương Bá Vũ và cộng sự (2016) và Phạm Thị Hồng Thái (2016). Thang đo gốc trong nghiên cứu của Dương Bá Vũ và cộng sự (2016) gồm 5 nhân tố: i) Giáo viên hóa học ($\alpha = 0,86$); ii) Thí nghiệm hóa học ($\alpha = 0,87$); iii) Sự tự tin của học sinh khi học Hóa học ($\alpha = 0,80$); iv) Sự nỗ lực của học sinh khi học Hóa học ($\alpha = 0,84$); và v) Sự hứng thú của học sinh khi Hóa học ($\alpha = 0,87$) (Dương Bá Vũ và các cộng sự, 2016). Trong khi đó, thang đo từ

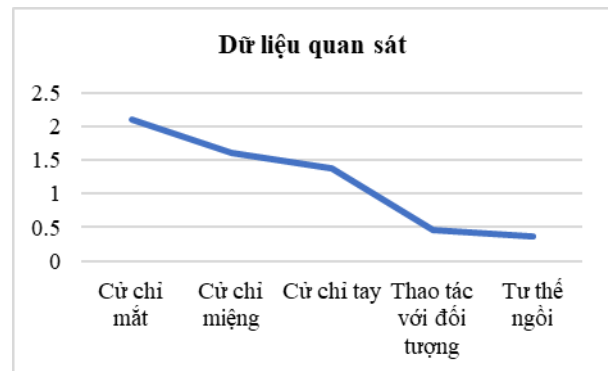
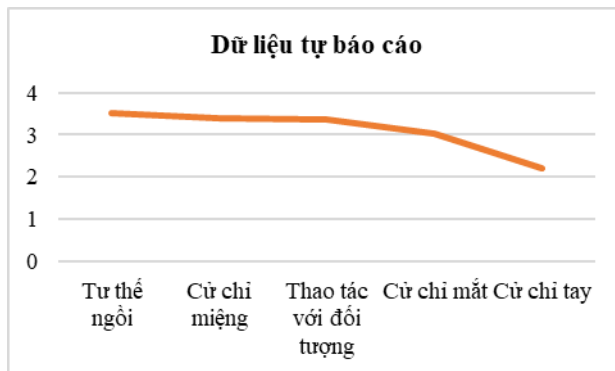
nghiên cứu của tác giả Phạm Thị Hồng Thái bao gồm 14 item (Cronbach's alpha = 0,75) và không chia thành các nhân tố. Dựa trên các mục của hai thang đo trên, nhóm nghiên cứu đã khái quát và thiết kế lại thành 15 item về hứng thú học tập cho sinh viên. Sau đó, phân tích nhân tố khám phá EFA sử dụng phương pháp Principal axis factoring, phép xoay Direct Oblimin, kết quả cho thấy KMO = 0,90 ($p < 0,01$) và được 3 nhân tố với 1 item bị loại. Nhân tố thứ nhất là *Cảm xúc tích cực* gồm 4 item, có độ tin cậy Cronbach's alpha = 0,80; nhân tố thứ hai là *Quan điểm tích cực* với 6 item và có độ tin cậy Cronbach's alpha = 0,85; nhân tố thứ ba là *Hoàn thành nhiệm vụ* có 5 item với độ tin cậy Cronbach's alpha = 0,78. Kết quả kiểm định độ tin cậy của cả thang đo gồm 14 item có độ tin cậy Cronbach's alpha = 0,89.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đặc điểm hành vi giao tiếp không lời trong lớp học của sinh viên

Ngôn ngữ cơ thể của sinh viên trong lớp học được biểu hiện thông qua 05 nhóm cử chỉ, bao gồm: cử chỉ miệng, cử chỉ tay, cử chỉ về tư

thể ngồi, cử chỉ mắt và cử chỉ thao tác với đối tượng. Trong phạm vi nghiên cứu, các hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học được chia thành hai nhóm: hành vi cử chỉ không lời của sinh viên theo kết quả tự báo cáo và hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học theo kết quả quan sát. Khi tiến hành so sánh hành vi cử chỉ của hai nhóm này với nhau, nhận thấy tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời giữa nhóm cử chỉ quan sát và tự báo cáo có sự khác biệt nhất định. Nếu kết quả tự báo cáo cho thấy tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học với tần suất thực hiện giảm dần theo thứ tự là: cử chỉ về tư thế ngồi, cử chỉ miệng, thao tác với đối tượng, cử chỉ mắt và cử chỉ tay; thì theo kết quả quan sát thứ tự là: cử chỉ mắt, cử chỉ miệng, cử chỉ tay, thao tác với đối tượng và tư thế ngồi. Sự khác biệt của kết quả tự báo cáo và quan sát có thể do kết quả quan sát được xác định trong một lớp học phần nhất định, trong khi đó kết quả tự báo cáo là quan điểm và sự đánh giá mang tính tổng quan trong nhiều học phần của sinh viên. Dữ liệu cụ thể được trình bày trong biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 1. Điểm trung bình thực hiện các cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học theo dữ liệu tự báo cáo và quan sát.

Thêm vào đó, nghiên cứu cũng tiến hành so sánh tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học theo các đặc điểm như giới tính, trường học, vị trí ngồi và mối quan hệ giữ những yếu tố này với điểm GPA và số năm học. Đối với giới tính, hành vi cử chỉ không lời được thực hiện với tần suất cao

hơn ở nữ giới là các cử chỉ miệng ($M_{nữ} = 3,55$, $SD = 0,77$; $M_{nam} = 3,23$, $SD = 0,86$), trong khi đó ở các bạn sinh viên nam, các cử chỉ tay và cử chỉ về tư thế ngồi được thực hiện nhiều hơn ($M_{nam} = 2,28$, $SD = 0,75$; $M_{nữ} = 2,10$, $SD = 0,63$). So sánh tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời đối với sinh viên thuộc các trường

khác nhau cũng cho các kết quả khác nhau và có sự khác biệt giữa kết quả tự báo cáo và quan sát. Cụ thể, theo kết quả tự báo cáo thì sinh viên trường Đại học Luật ($M = 1,87, SD = 0,56$) có cử chỉ tay ít hơn có ý nghĩa thống kê với trường Đại học Giáo dục ($M = 2,20, SD = 0,62$), trường Đại học Công nghệ ($M = 2,29, SD = 0,73$) và các trường đại học khác ($M = 2,31, SD = 0,76$); tuy nhiên khi xem xét đến kết quả quan sát thì sinh viên trường đại học Luật ($M = 1,90, SD = 1,44$) có tần suất thực hiện các cử chỉ bằng tay nhiều hơn có ý nghĩa thống kê với trường Đại học Giáo dục ($M = 1,16, SD = 0,90$), trường Đại học Công nghệ ($M = 1,15, SD = 0,96$) và trường Đại học Ngoại ngữ ($M = 1,30, SD = 0,82$).

Về vị trí ngồi, kết quả cho thấy những sinh viên lựa chọn ngồi bàn đầu hoặc vị trí trung tâm ($M = 2,90, SD = 0,49$) trong lớp học có xu hướng thực hiện các hành vi cử chỉ không lời nhiều hơn so với sinh viên ngồi vị trí cuối lớp ($M = 2,63, SD = 0,50$); đặc biệt là các cử chỉ tay được thực hiện nhiều hơn so với sinh viên lựa chọn ngồi ở bàn cuối ($M_{đầu} = 2,12, SD = 0,66$; $M_{cuối} = 1,78, SD = 0,47$). Khi xem xét đến mối quan hệ giữa các hành vi cử chỉ không lời với điểm GPA và số năm học của sinh viên thì cho tương quan tương đối thấp.

4.2. Đặc điểm hứng thú học tập của sinh viên

Mức độ hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học được biểu hiện qua 03 nhóm nhân tố gồm: cảm xúc tích cực, quan điểm tích cực và hoàn thành nhiệm vụ. Cảm xúc tích cực trong nghiên cứu này mô tả về những cảm xúc hào hứng, hưng phấn, vui vẻ và mong chờ của sinh viên đối với lớp học phần; quan điểm tích cực gồm các thành tố như học phần này giúp sinh viên tự tin hơn, học phần này cần thiết cho nghề nghiệp tương lai của sinh viên,...; hoàn thành nhiệm vụ đề cập đến một số thành tố như: sinh viên hoàn thành phần lớn bài tập về nhà, ghi chép bài đầy đủ,... Khi thực hiện so sánh giữa mức độ hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học với một số đặc điểm như giới tính, trường học, vị trí ngồi, và mối quan hệ giữa các nhân tố này với điểm GPA và số năm học, kết quả cho thấy mức độ hứng thú học tập

của sinh viên trong lớp học không có sự khác biệt giữa nhóm sinh viên nam và sinh viên nữ ($p > 0,05$).

Khi tiến hành so sánh mức độ hứng thú học tập của sinh viên giữa các trường với nhau, kết quả cho thấy rằng sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ ($M = 1,92, SD = 0,62$) có mức độ hứng thú đối với học tập ít hơn có ý nghĩa thống kê so với các trường Đại học Công nghệ ($M = 2,29, SD = 0,73$) và các trường Đại học Khác ($M = 2,31, SD = 0,76$). Ngoài ra, kết quả cũng cho thấy rằng những sinh viên lựa chọn ngồi ở khu vực bàn đầu hoặc vị trí trung tâm trong lớp học ($M = 3,43, SD = 0,52$) có mức hứng thú học tập nói chung nhiều hơn có ý nghĩa thống kê với sinh viên ngồi ở cuối lớp ($M = 3,34, SD = 0,89$). Bên cạnh đó, khi xét đến từng khía cạnh trong hứng thú học tập thì nhóm sinh viên lựa chọn ngồi ở vị trí bàn đầu và trung tâm ($M = 3,14, SD = 0,56$) có cảm xúc tích cực nhiều hơn có ý nghĩa thống kê so với nhóm sinh viên ngồi bàn cuối ($M = 3,12, SD = 0,86$); sinh viên lựa chọn ngồi ở vị trí bàn đầu và trung tâm ($M = 3,27, SD = 0,66$) có điểm trung bình hoàn thành nhiệm vụ học tập nhiều hơn có ý nghĩa thống kê so với nhóm sinh viên ngồi cuối ($M = 3,23, SD = 0,98$). Ngoài ra, khi tiến hành xem xét mối quan hệ giữa mức độ hứng thú học tập và điểm GPA, số năm học; kết quả không tìm thấy bất kỳ mối tương quan nào giữa các yếu tố này.

4.3. Mối liên hệ giữa giao tiếp không lời trong lớp học và hứng thú học tập của sinh viên

Để xác định mối quan hệ giữa tần suất thực hiện các hành vi giao tiếp không lời trong lớp học và hứng thú học tập của sinh viên, nghiên cứu đã tiến hành kiểm định tương quan giữa hai yếu tố này. Kết quả cho thấy các hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học có tương quan thuận mức độ thấp với mức độ hứng thú học tập ($r = 0,22^{**}$). Như vậy, chỉ ở một số sinh viên, khi hứng thú học tập tăng cao thì tần suất thực hiện các cử chỉ không lời cũng nhiều và ngược lại. Dù vậy, khi xem xét mối quan hệ giữa hứng thú học tập với từng nhóm hành vi cử chỉ không lời của sinh viên, mối tương quan thuận mức độ trung bình đã được tìm thấy giữa

hứng thú học tập với các cử chỉ về tư thế ngồi (*như nhìn giảng viên, gật đầu, ngồi thẳng lưng*) của sinh viên trong lớp học ($r = 0,47^{**}$). Trong khi đó, không có bất kì mối tương quan nào được phát hiện giữa hứng thú học tập với các hành vi cử chỉ cánh tay và cử chỉ mắt của sinh viên ($p > 0,05$). Tuy nhiên, đáng chú ý là ở dữ liệu thu thập được từ việc quan sát, hứng thú học tập của sinh viên, cụ thể là các biểu hiện về

hoàn thành nhiệm vụ lại không có tương quan với bất kì nhóm hành vi cử chỉ nào ngoại trừ các cử chỉ thao tác với đối tượng (gồm chống tay lên cằm, nghịch đồ vật trên bàn,...) với hệ số tương quan $r = 0,20^*$.

Khi tiến hành kiểm định tương quan giữa tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời với hứng thú học tập của sinh viên theo giới tính, kết quả cụ thể như sau:

Bảng 2. Kiểm định tương quan giữa tần suất thực hiện các cử chỉ không lời với hứng thú học tập của sinh viên theo giới tính

	Nam				Nữ			
	Trung bình hứng thú	Cảm xúc tích cực	Quan điểm tích cực	Hoàn thành nhiệm vụ	Trung bình hứng thú	Cảm xúc tích cực	Quan điểm tích cực	Hoàn thành nhiệm vụ
Trung bình cử chỉ	0,19*	0,17*	0,20*	0,10	0,17*	0,14	0,10	0,19*
Cử chỉ miệng	0,21*	0,16	0,29**	0,05	0,08	0,09	0,05	0,07
Cử chỉ tay	0,21*	0,22**	0,14	0,18*	0,21*	0,17	0,10	0,26**
Tư thế ngồi	0,40**	0,42**	0,28**	0,33*	0,45**	0,34**	0,35**	0,45**
Cử chỉ mắt	-0,02	-0,06	0,01	-0,001	-0,12	-0,08	-0,11	-0,11
Thao tác với đối tượng	-0,04	-0,05	0,07	-0,14	0,07	0,04	0,05	0,09

Dữ liệu từ bảng trên cho thấy: ở nhóm sinh viên nam, tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời nói chung có tương quan thuận mức độ thấp với cảm xúc tích cực, quan điểm tích cực của sinh viên và không có tương quan với hoàn thành nhiệm vụ; trong khi đó, ở nhóm sinh viên nữ, tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời lại chỉ có tương quan với mức độ

hoàn thành nhiệm vụ mà không có bất kì mối quan hệ nào với cảm xúc hay quan điểm tích cực. Như vậy, khi tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời tăng lên, thì biểu hiện hứng thú học tập của sinh viên nam sẽ tăng lên thông qua các mặt cảm xúc và quan điểm tích cực; trong khi đó, biểu hiện hứng thú học tập của sinh viên nữ lại tăng lên thông qua việc hoàn thành nhiệm vụ

vụ. Ngoài ra, ở một số sinh viên nam, mức độ hứng thú học tập càng cao thì tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ miệng càng nhiều ($r = 0,21^*$) trong khi mối quan hệ này không được tìm thấy ở nhóm sinh viên nữ.

Tiếp theo, để xác định xem, liệu hứng thú học tập có đóng góp có ý nghĩa thống kê lên tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời của

sinh viên trong lớp học hay không, nghiên cứu đã tiến hành phân tích hồi quy mức độ dự báo hành vi cử chỉ không lời với biến độc lập là hứng thú học tập của sinh viên. Kết quả cho thấy, hứng thú học tập của sinh viên giải thích 3% (R^2 hiệu chỉnh = 0,03) sự biến thiên của hành vi cử chỉ không lời ở sinh viên. Dữ liệu cụ thể trong bảng sau:

Bảng 3. Mô hình hồi quy mức độ dự báo cử chỉ không lời theo hứng thú học tập

Mô hình	R	R ²	R ² hiệu chỉnh	p
1	0,18 ^a	0,03	0,03	0,002

Mô hình	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
Hứng thú học tập	0,16	0,05	0,18	3,17	0,002

Hệ số B của hứng thú học tập là 0,16 ($p < 0,05$) chỉ ra rằng nếu hứng thú học tập ở sinh viên tăng thêm 1 đơn vị thì hành vi cử chỉ không lời của sinh viên tăng thêm 0,16 đơn vị.

Nghiên cứu cũng đồng thời tiến hành phân tích hồi quy mức độ dự báo của hứng thú học tập đối với từng nhóm hành vi cử chỉ không lời của sinh viên trong lớp học, kết quả cho thấy hứng thú học tập của sinh viên không đóng góp có ý nghĩa thống kê lên sự biến thiên của cử chỉ mắt và cử chỉ thao tác với đối tượng ở sinh viên

trong giờ học. Tuy nhiên, lại giải thích được 3% (R^2 hiệu chỉnh = 0,03) sự biến thiên của cử chỉ miệng, 4,3% (R^2 hiệu chỉnh = 0,043) sự biến thiên của cử chỉ tay và 18% (R^2 hiệu chỉnh = 0,18) sự biến thiên của tư thế ngồi ở sinh viên trong lớp học. Trong mô hình hồi quy dự báo tần suất thực hiện hành vi cử chỉ về tư thế ngồi theo hứng thú học tập, cảm xúc tích cực và hoàn thành nhiệm vụ là hai nhân tố có đóng góp có ý nghĩa thống kê vào mô hình này, cụ thể như sau:

Bảng 4. Mô hình hồi quy mức độ dự báo tần suất thực hiện cử chỉ về tư thế ngồi theo hứng thú học tập

Mô hình		R	R ²	R ² hiệu chỉnh	p
Hứng thú học tập	Cảm xúc tích cực	0,43	0,19	0,18	< 0,001
	Quan điểm tích cực				
	Hoàn thành nhiệm vụ				

Mô hình	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
Cảm xúc tích cực	0,18	0,08	0,18	2,36	0,02
Quan điểm tích cực	0,09	0,07	0,09	1,39	0,17
Hoàn thành nhiệm vụ	0,22	0,07	0,23	3,33	0,001

Dữ liệu từ bảng trên cho thấy, khi cảm xúc tích cực tăng 1 đơn vị thì tần suất thực hiện các cử chỉ về tư thế ngồi tăng lên 0,18 đơn vị và khi hoàn thành nhiệm vụ tăng lên 1 đơn vị thì tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ về tư thế ngồi tăng lên 0,22 đơn vị.

5. Bàn luận và kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm xác định các biểu hiện về hành vi giao tiếp không lời và đặc điểm hứng thú học tập của sinh viên trong lớp học; đồng thời tìm hiểu mối quan hệ giữa hai yếu tố này. Kết quả nghiên cứu cho thấy:

Thứ nhất, hành vi giao tiếp không lời của sinh viên trong lớp học được thể hiện thông qua 5 nhóm cử chỉ gồm: cử chỉ miệng, cử chỉ tay, tư thế ngồi, cử chỉ mắt và các thao tác với đối tượng. Trong khi dữ liệu tự báo cáo chỉ ra rằng các hành vi cử chỉ liên quan đến tư thế ngồi như ngồi thẳng lưng, nhìn giảng viên và gật đầu được sinh viên thực hiện nhiều nhất thì đây lại là các hành vi được quan sát thấy ít nhất theo dữ liệu mà nhóm nghiên cứu thu thập được từ việc quan sát trực tiếp trong lớp học. Theo như dữ liệu quan sát, các cử chỉ mắt (như nhìn đồng hồ, nhìn giờ trên điện thoại, nhìn ra cửa sổ hoặc hành lang,...) mới là các hành vi mà sinh viên thực hiện nhiều nhất trong giờ học. Một số kết quả khác bao gồm: tần suất hành vi giao tiếp không lời của sinh viên chỉ có mối tương quan thấp với điểm GPA và số năm học của họ. Sinh viên nữ thực hiện các cử chỉ miệng nhiều hơn so với sinh viên nam; trong khi đó, sinh viên nam thực hiện nhiều cử chỉ tay và các cử chỉ về tư thế ngồi nhiều hơn so với sinh viên nữ. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu của J. A. Hall (2006a) khi mà nữ giới thường có xu hướng mỉm cười thường xuyên hơn nam giới, nhìn chăm chăm vào đối phương nhiều hơn và trong thời gian lâu hơn, còn nam giới thường có xu hướng thực hiện các cử chỉ bồn chồn nhiều hơn (các cử chỉ về tay và chân, dịch chuyển cơ thể) và ngã người khi ngồi nhiều hơn so với nữ giới [36].

Thứ hai, dựa vào kết quả phân tích nhân tố, ba đặc điểm chính được thể hiện trong hứng thú học tập của sinh viên là cảm xúc tích cực, quan

điểm tích cực và hoàn thành nhiệm vụ, tương ứng với cảm xúc, nhận thức và hành vi của sinh viên đối với học phần. Mức độ hứng thú học tập của sinh viên nam và sinh viên nữ không có sự khác biệt có ý nghĩa; đồng thời hứng thú học tập cũng không được tìm thấy là có mối liên hệ với điểm GPA hay số năm học của sinh viên.

Thứ ba, mối liên hệ giữa tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời trong lớp học với hứng thú học tập của sinh viên là thấp, chỉ ở một số sinh viên, khi hứng thú học tập tăng cao thì tần suất thực hiện các cử chỉ không lời cũng nhiều và ngược lại. Kết quả phân tích hồi quy cũng cho kết quả tương tự, khi mà hứng thú học tập của sinh viên giải thích 3% sự biến thiên của hành vi cử chỉ không lời ở sinh viên. Tuy nhiên, một số khác biệt liên quan đến giới tính của sinh viên đã được tìm thấy, cụ thể là: khi tần suất thực hiện các hành vi cử chỉ không lời tăng lên, thì biểu hiện hứng thú học tập của sinh viên nam sẽ tăng lên thông qua các mặt cảm xúc và quan điểm tích cực; trong khi đó, biểu hiện hứng thú học tập của sinh viên nữ lại tăng lên thông qua việc hoàn thành nhiệm vụ. Một kết quả đáng chú ý khác là hứng thú học tập giải thích được 18% sự biến thiên của các cử chỉ về tư thế ngồi ở sinh viên nói riêng, trong đó, cảm xúc tích cực và hoàn thành nhiệm vụ là hai nhân tố có đóng góp có ý nghĩa. Kết quả này cũng cố cho nghiên cứu trước đó vào năm 1993 của Neill & Caswell, năm 1992 của Knapp & Hall và 2005b của Miller [37-39]. Những nghiên cứu này cũng xác định rằng nhìn chăm chú thể hiện sự quan tâm đến bài học và tránh giao tiếp bằng mắt với giảng viên cho thấy sinh viên đó không biết câu trả lời của câu hỏi mà giảng viên đặt ra và cuối cùng là những học sinh tránh giao tiếp bằng mắt khi họ không thích hoặc không quan tâm đến chủ đề được giảng dạy.

Các kết quả này gợi ý rằng giảng viên có thể dựa vào các hành vi như ngồi thẳng lưng, nhìn giảng viên và gật đầu để nhận định về mức độ hứng thú học tập của sinh viên trong giờ học. Sự hứng thú được thể hiện ở đây cụ thể là việc sinh viên có những cảm xúc tích cực đối với môn học và mức độ hoàn thành các nhiệm vụ liên quan đến học phần.

Nhìn chung, nghiên cứu này được thực hiện chủ yếu tập trung vào sinh viên của Đại học Quốc gia Hà Nội; do đó, trong những nghiên cứu tiếp theo về ngôn ngữ không lời của sinh viên có thể mở rộng phạm vi nghiên cứu để nhìn nhận rõ sự khác biệt và đưa ra các kết luận bao quát hơn.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tiến hành trong khuôn khổ đề tài mã số QS.NH.22.05 của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tài liệu tham khảo

- [1] F. Rheinberg, Intrinsic Motivation and Flow, In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Eds.), *Motivation as Action*, New York: Cambridge University Press, 2008, pp. 323-348.
- [2] N. Bonderup Dohn, Situational Interest of High School Students who Visit an Aquarium, *Science Education*, Vol. 95, No. 2, 2010, pp. 337-357.
- [3] M. Ainley, Students' Interest and Engagement in Classroom Activities, *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012, pp. 283-302.
- [4] A. Mappadang, K. Khusaini, M. Sinaga, E. Elizabeth, Academic Interest Determines the Academic Performance of Undergraduate Accounting Students: Multinomial Logit Evidence, *Cogent Business & Management*, Vol. 9, No. 1, 2022.
- [5] G. S. Ahinful, V. Tauringana, E. A. Bansah, D. Essuman, Determinants of Academic Performance of Accounting Students in Ghanaian Secondary and Tertiary Education Institutions, *Accounting Education*, Vol. 28, No. 6, 2019, pp. 553-581.
- [6] L. Fallan, L. Opstad, Beyond Gender Performance in Accounting: Does Personality Distinction Matter?, *Accounting Education*, Vol. 23, No. 4, 2014, pp. 343-361.
- [7] M. Garkaz, B. Banimahd, H. Esmaeili, Factors Affecting Accounting Students' Performance: The Case of Students at the Islamic Azad University, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 29, 2011, pp. 122-128.
- [8] N. Ambady, M. Weisbuch, Nonverbal Behavior, In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, John Wiley & Sons, Inc, 2010, pp. 464-497.
- [9] L. Barati, The Impact of Eye-Contact Between Teacher and Student on L2 Learning, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Vol. 2, No. 7, 2015, pp. 222-227.
- [10] Ö. Köprülü, Using Body Language to Make and Maintain a Solid First Impression and to Decode Students' Behaviours, *Sakarya University Journal of Education*, Vol. 4, No. 2, 2014, pp. 6-18.
- [11] R. L. Birdwhistell, *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, University of Pennsylvania Press, 2010.
- [12] T. Deivasigamani, Presentation of Effective Non-Verbal Communication in a Classroom: A New Perspective, *International Journal of 360 Management Review*, Vol. 7, No. 3, 2019, pp. 1-7.
- [13] E. Babad, Teachers' Nonverbal Behavior and Its Effects on Students, *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 2007, pp. 201-261.
- [14] B. E. Barry, J. Bodenhamer, J. J. O'brien Jr, Student Nonverbal Communication in the Classroom, *American Society for Engineering Education*, 2011, pp. 1-14.
- [15] F. Bambaeroo, N. Shokrpour, The Impact of the Teachers' Non-Verbal Communication on Success in Teaching, *Journal of Advances in Medical Education & professionalism*, Vol. 5, No. 2, 2017, pp. 51.
- [16] A. Wahyuni, The Power of Verbal and Nonverbal Communication in Learning, In 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017), Atlantis Press, 2018, pp. 80-83.
- [17] M. Gofur, Lecturer's Nonverbal Communication Attitude in Classroom: Its Meaning for College Student, *Elite journal*, Vol. 1, No. 1, 2019, pp. 35-42.
- [18] C. K. Goman, Watch Your Language, *America Society for Training and Development*, 2008, pp. 94-95.
- [19] E. Babad, Teaching and Nonverbal Behavior in the Classroom, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 2009, pp. 817-827.
- [20] S. Sutiyatno, The Effect of Teacher's Verbal Communication and Non-Verbal Communication on Students' English Achievement, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 2 2018, pp. 430-437.
- [21] M. Raca, L. Kidzinski, P. Dillenburg, Translating Head Motion into Attention-Towards Processing of Student's Body-Language, In *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining*, 2018 (No. CONF).
- [22] Q. Pan, Nonverbal Teacher-Student Communication in the Foreign Language Classroom, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 12, 2014, pp. 2627.

- [23] C. Surkamp, Non-Verbal Communication: Why We Need it in Foreign Language Teaching and How We Can Foster it with Drama Activities, Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, Vol. 8, No. 2, 2014, pp. 28-43.
- [24] L. Wong, T. Chan, W. Chen, C. Looi, Z. Chen, C. Y. Liao Calvin, R. B. King, S. L. Wong, IDC Theory: Interest and the Interest Loop, Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2020.
- [25] A. Azmidar, D. Darhim, J. A. Dahlan, Enhancing Students' Interest Through Mathematics Learning, Physics: Conference Series, IOP Publishing, Vol. 895, No. 1, 2017, pp. 1-6.
- [26] O. Rosfiani, M. Akbar, A. Neolaka, Assesing Student Social Studies Learning: Effects of Learning Environment, Inquiry, and Student Learning Interest, Tarbiya Journal of Education in Muslim Society, Vol. 6, No. 2, 2019, pp. 46-57.
- [27] P. T. Thuy, Interest in Learning National Defense Education of Students at Hanoi National University of Education. Master's Thesis in Psychology (Doctoral dissertation, University of Social Sciences and Humanities), 2009 (in Vietnamese).
- [28] H. M. Judith, S. L. Jessi, P. J. Stacy, Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education, Policy Insights Behav Brain Sci, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 220-227.
- [29] P. T. H. Thai, The factors Impacting Students' Interest in Studying Fundamentals in Psychology in the Faculty of Foreign Languages and Cultures, Van Hien University, Science Journal of Van Hien University, Vol. 11, 2016, pp. 9-13 (in Vietnamese).
- [30] N. T. M. Khai, N. T. H. Hai, Solutions to Promote Interest in Learning Module Ho Chi Minh Ideology for Students at Thai Nguyen College of Education, Educational Journal, Special Volume, 2017 (in Vietnamese).
- [31] D. T. Xuan, The Current Status of Interest in Studying Philosophy of Marxism and Leninism Module of Students at Hanoi University of Science and Technology, Educational Journal, Special Volume September, 2018, pp. 244-247 (in Vietnamese).
- [32] N. H. Hieu, H. T. Anh, Solutions to Enhance the Interest of Studying this Module for Students at Vietnam - Hungary Industrial University, Educational Journal, Special Volume December, 2019, pp. 307-310 (in Vietnamese).
- [33] D. T. Thanh, The Necessity of Creating Interests in Studying Chinese Literature for Students Specialized in Chinese (Doctoral Dissertation, Vietnam National University, Hanoi Publisher), 2019 (in Vietnamese).
- [34] L. Q. Minh, D. T. T. Lieu, H. S. Lam, Strategies to Interest Non-IT Majored Students in Learning the Basic Computer Skills Module at Dong Thap University, Journal of Social Sciences and Humanities (Science Journal of Dong Thap University), Vol. 10, No. 4, 2021, pp. 88-97 (in Vietnamese).
- [35] T. K. Lieu, Solutions to Create Learning Interest in Foreign Language from the Views of the Students, Faculty of Foreign Languages and Laws (Hanoi Law University), 2018 (in Vietnamese).
- [36] J. A. Hall, How Big are Nonverbal Sex Differences? In K. Dindia, D. J. Canary (Eds.), Sex Differences and Similarities in Communication (2nd ed), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006, pp. 55-81.
- [37] S. R. Neill, C. Caswell, Body Language for Competent Teachers, London and New York: Routledge, 1993.
- [38] M. L. Knapp, J. A. Hall, Nonverbal Communication in Human Interaction (3rd ed.), Fort Worth: Holt Rinehart and Winston, 1992.
- [39] P. W. Miller, Body Language: An Illustrated Introduction for Teachers, Patrick W. Miller and Associates, 2005.